

A PERMANENS KÉPZÉS RENDSZERE ÉS A FELNŐTTOKTATÁS

Bizonyára elhagyhatjuk a permanens képzés fogalmának és a fogalom körül kialakult problémáknak részletes kifejtését. A lényeges jegyek a permanens képzés és a felnőttoktatás összefüggéseinek tárgyalása közben mindenképpen úgyis elének kerülnek. És - azt hiszem - elegendő néhány villanásnyi jelzés annak a folyamatnak érzékeltetéséhez, amely a permanens képzés igényét az emberiség történetének jelenkori szakaszában a felszínre dobta.

Mint tudjuk, a permanens képzés igényét a társadalmi fejlődés felgyorsulása, a tudományos-technikai forradalom s mindennek következtében az ismeretek robbanásszerű, állandó változása, növekedése hívta életre. Századunk második felében felbomlóban van az életkoroknak az a hagyományos felosztása, amely szerint a gyermek- és ifjkor a tanulás, a felkészülés, a felnőttkor pedig az alkotómunka időszaka. A társadalmi fejlődés felgyorsulása, a tudományos és technikai fejlődés megváltozott üteme egy nemzedék életén belül is állandóan új ismeretek elsajátítását, új készségek megszerzését írja elő, nem is szólva arról, hogy megnőtt a felkészülés során elsajátítandó műveltségi anyag mennyisége, fokozódott differenciáltsága, s e korántsem a befejezéshez közeledő folyamat rettetesen kiélezi az iskolai és főiskolai oktatás belső ellentmondásait.

Az UNESCO montreáli felnőttoktatási konferenciája még 1960-ban fogalmazta meg ilyenképpen azt az új helyzetet, amely jelesen és kizárólagosan napjainkban következett be az emberiség történetében. Megszoktuk, hogy a permanens képzés kibontakoztatásának indokául legelőbb is a termelés igényeit hangoztassuk. A tudományos-technikai forradalom fogalmi megjelenése mintha csupán technikai és közgazdasági fogalmakat hívna elő gondolkodásunkban. Pedig ennél sokkal többről van szó, s nekünk a kultúra hivatásos és hivatalos terjesztőinek sok okunk van arra, hogy ezt a többletet megértsük és minél harcosabban képviseljük.

Emlékeztetni szeretnék Marx György idevágó és közismert gondolataira arról, hogy míg a korábbi történelmi korszakokban a kultúra statikus benyomást tett, ma határozottan dinamikus képünk alakul ki róla. A bennünket megelőző történelemben kialakulhatott az a gyakorlat, hogy az egyik nemzedék megvalósítja a kultúra teremtető színtézist, a második nemzedék beépíti ezt a tananyagba, a harmadik nemzedék pedig az iskolában megkapja a rendszerezett világképet. Az iskolában szerzett általános műveltség az egész életre elegendő volt. A műveltség nyújtásában – amely gyermek és ifjukorban játszódtott le – az iskoláé volt a döntő szerep. Ma ez az 50-100 éves átfutási idő nem elegendő. A társadalmi valóság, a politikai helyzet és a politikai felfogás forradalmi fejlődése évről-évre, évtizedről-évtizedre újra kellene formálja az emberek világképét. A természettudományos ismeretek tízévenként megduplázódnak. A technikai környezet már napjainkban rohamosan átalakítja az emberek életmódját. "Ha a szokásos egy-két-három generációs

átfutási időt tartanánk fent, - írja Marx György - ha iskoláink egy statikus, enciklopedikus műveltséget adnának, amely nem változik a fejünkben az iskola elhagyása után, olyan emberként élnénk a világban, akinek gondolkodása megbocsáthatatlanul elmarad saját kora mögött. Az ilyen emberek társadalma szükségszerűen elbukik a népek versenyében, a politika, a technika, a termelés vizsgáin. "Nem akármiről van szó tehát! A műveltség dinamizmusa azonban nem egyszerűen a "nemzedéki" átfutási idő lerövidülését jelenti, hanem ezzel együtt, ennek következményeként is olyan műveltség-felfogás kifejlődésének szükségességét, amely nem tekinti ismeretek halmozásának a műveltséget, hanem egységes egésznek, egységes világképnek s újszerű helyzetekben határozott ítéletekre és cselekvésekre képessé tevő világnézetnek, a gondolkodási és cselekvési képességek kidolgozott rendszerének. A műveltség ismeretek rendszere is és készség is a világban való tájékozódásra, de nem végleges ismeretek rendszere, s készség az új értékek beépítésére, a régié felülvizsgálatára, sőt: kirekesztésére. Pethő Tibor szellemesen hasonlított a ismereteink kirekesztésre kerülő hányadát a papírzsebkendőhöz, amelyet használat után a szemétre dobunk. (Szellemi papírzsebkendő - Magyar Nemzet 1971. június 6.) És felismerte ennek a gesztusnak, ti. annak, hogy eldobjuk, botrány-illatu szokatlanságát és erkölcsi súlyát. Végülis egész életünkben szükségünk van arra, hogy biztos ítéletre képessé tevő, egységes, mindenkor korszerű világképünk legyen. "Ez pedig azt jelenti - írja Marx György - hogy a műveltség az emberi fejekben szakadatlan formálódik, egy életen át sokszor megújul."

Ez a gondolatmenet sokfelé elvezet. Feltétlenül elvezet az iskolához, aztán vissza vezet a tudományos-technikai forradalomhoz s ezen keresztül a technikai, gazdasági igényekhez is. De ezekkel teljes összhangban máshová is elvezet. Oda, ahol a termelés igényei mellett általánosabb műveltségi igények is megfogalmazódnak. Az ember eligazodása a gyorsuló világban, az egységes, de a tudományok fejlődésével változó természeti és társadalmi összkép, egységes világkép felépítése minden ember tudatában és ennek permanens kiegészítése, módosítása, újrendezése általános humanista követelmény. A permanens képzés célrendszerébe be kell iktatni a permanens szintetizálás feladatát, határt szabva a termelés, a technika és a fogyasztás egyoldalú elvárásainak. A szintézis igényei igen nagyok. A "két kultúra" megszüntetését és az uniformizált, dogmatikus álszintézisek helyetti valódi, dinamikus, sokszínű, differenciált szintézisek megvalósítását egyaránt követelik. A jövő kérdései közül az egyik éppen ez: fel tudjuk e oldani a "két kultúra" ellentétét, és meg tudjuk e valósítani a differenciáció és integráció, a sokféleség és az egység dialektikáját a műveltség tartalmában - s mindezt nemcsak a műveltség mandarinjainak fejében, hanem - bizonyára különböző szinteken - minden ember fejében? Mi azt reméljük, hogy nem utópia, hanem realitás erre a kérdésre igennel válaszolni. Szemléletünk központjában az egymástól elkülönült, szétszaggatott homo faber, homo politicus és homo sapiens helyett, e jelzők nélkül vagy inkább ezeket egyesítve, az ember áll.

A permanens képzés sémája

Idézzük az V. Nevelésügyi Kongresszus jelentéseit. "A gyors fejlődés az ismeretek, a szellemi és testi képességek folyamatos fejlesztését igényli, ami nem zárulhat le az iskola vagy a főiskola elvégzésével." Más helyen: "... az iskolai tanításon túl növekszik az iskolán kívüli, illetőleg az iskolát követően folyó továbbtanulás jelentősége, amit a tömegközlelési eszközök pedagógiaiilag tervszerűbb kihasználásával, a folyamatos önképzés lehetőségeinek megteremtésével... kell elősegíteni, a nappali képzés mellett nagy szerepet kap... a délutáni, esti iskola, főiskola vagy egyetem, illetve a posztgraduális képzés, amelynek célja a színvonal követése, az előrelépés biztosítása..."

A permanens képzés folyamata első megközelítésben tehát két nagy, önálló, egymást követő és egymással szoros tartalmi és szervezeti kapcsolatban lévő periódusból áll: a kiképzési szakaszból és a továbbképzési szakaszból.

A kiképzési szakaszt közhasználatuan iskolai szakasznak nevezhetjük. A továbbképzési szakasz a felnőttoktatás rendszerében valósul meg.

A helyzet azonban nem ilyen egyszerű.

Mindenekelőtt azt szeretném hangsúlyozni, hogy most tisztán elméleti sémával dolgozunk. Nem vállalkozhatunk arra, hogy a működő hazai rendszert leírjuk, értékeljük és problémáit feltárjuk. Esetenként azonban nem fogjuk tudni megkerülni az erre vonatkozó utalásokat. Másrészt: az elméleti séma egyben - s bizonyos értelem-

ben - a modell szerepét is betölti, amelyet ki-ki tetszése szerint egybe vethet az ismereteiben tükröződő valóságos, működő rendszerrel. Az egybevetés eredményeiért nem kezeskedem, de - a bizonyítékok felsorakoztatása nélkül - megkockáztatom annak állítását, hogy ez a rendszer még nem épült ki, bár elemei megvannak, hiszen van iskola is, van szakmai továbbképzés is, és a művelődés lehetőségei igen széles skálán állnak társadalmunk rendelkezésére. Azonban a permanens képzés még nem épült ki tartalmilag egységes folyamattá és szervezetileg sem épültek még ki a kapcsolódási pontok s rajtuk keresztül az összefüggő folyamatok. Nincsen olyan világos cél és követelményrendszer sem, amely valahol "a magasban" megjelenne s integrálni tudná a dolgok természetéből fakadóan differenciált, sokféle cél felé haladó részlet-folyamatokat. Igaz, hogy mi is, mint a civilizált világ, a kezdet kezdeténél tartunk, a permanencia igénye nem túl régi keletű, s az is igaz, hogy határozott lépéseket teszünk a hatékony és valódi permanencia megvalósítása érdekében.

A kiképzési szakasz általában a gyermekkorra, a serdülőkorra és az ifjukorra koncentrálódik, s a továbbképzési szakasz általában a felnőttkorra. Ez igaz, de csupán általában. A kiképzési szakasz az életkorokat tekintve lépcsőzetesen fejeződik be: serdülőkorban (14/15 éves korban), vagy a serdülőkor közepe táján (16/17 éves korban, a szakmunkástanulók esetében) és a serdülőkor végén is (18/19 éves korban, az érettségivel). A továbbképzési szakasz életkori állománya ezeken a csatlakozási pontokon serdülőket és a pubertáson alig túljutott fiatalokat is magába foglalhat. A fel-

nőttoktatás nem csupán felnőttek oktatása, vagy a továbbképzési szakasz nemcsak felnőttoktatás? A gyakorlatban és az elméletben régen eldőlt már, hogy a felnőttoktatás rendszere magába foglalhatja (magába is foglalja) a dolgozó fiatalok oktatását. Most - emlékeztetve arra, hogy ennek a kérdésnek elég bő irodalma van - csupán arra kell figyelniünk, hogy a felnőttoktatás fogalmába s a továbbképzési szakasz keretei közé a dolgozó fiatalokat is bevegyük.

A kiképzési szakasz nemcsak az életkorokat tekintve fejeződik be lépcsőzetesen, hanem tartalmát, tananyagát, képzési szintjeit tekintve is. Másutt és másképpen kezdődhet meg a továbbképzési szakasz azoknál a rétegeknél, akik szakmunkástanulónként végeztek, másutt és másként azoknál, akik középfokon fejezték be tanulmányaikat, másképpen a főiskolát és másképpen az egyetemet végzeteknél, másképpen azoknál, akik a középfoku végzettség és a főiskolák között elhelyezkedő képzési formák elég széles skáláján: pl. a gimnáziumi érettségi utáni szakmunkásképzés, ápolónő-képzés és a legkülönbözőbb, kvalifikációt nyújtó, szakosító tanfolyamok-rendszerében végeztek. A középfoku végzettség önmagában is differenciált. A gimnázium s ennek általános tagozata és tagozatos osztályai, valamint a szakközépiskola lényegében háromféle műveltségi-képzettségi szintet közvetítenek. Aztán: a sémán tullepve arról is beszélni kellene, hogy a tantervileg igazolt különbségeken túl milyen jelentős különbségek vannak a valóságos műveltségi-képzési szintekben egy-egy típuson belül, az iskolák között. Ez pedig a differenciáció fokozódásához vezet és egyfajta, de sémába nem foglalható lépcsőzetesség felé irányítja a figyelmünket.

Az iskolai szakasz feladata az általános műveltség alapvető körének kiépítése és másodfokon illetve harmadfokon a szakmai képzés. A permanens képzés megvalósítása érdekében azonban a képzési szakasz nyitottá, dinamikussá kell alakítsa művelődési anyagát, meg kell szüntetnie a tananyag enciklopedizmusát, alkotó jellegűvé kell változtatnia a tanulást, hogy az ifjúság kezébe adhassa az egész életen át tartó tanulás módszereit s felnevelje bennük ennek indítékait. Mindez nemcsak az általános műveltség nyújtásánál, hanem a szakmai kiképzésnél is (az általános iskolától az egyetemekig) a továbbképzési szakasz megvalósításának első feltétele.

A továbbképzési szakasz legalább két feladatot teljesít. A szakmai ismeretek továbbfejlesztését, kiegészítését, újra rendezését, (az elavult ismeretek szelekcióját is, ide értve az átképzési és pályamódosítási igények teljesítését is) az általános műveltség továbbfejlesztését, kiegészítését, újra-rendezését (az elavult ismeretek szelekcióját is) a világkép fejlesztését, a szintézisek újra-alkotását. A továbbképzési szakasz ismét nem zárt, hanem nyitott, dinamikus ismeret-rendszereket nyújt visszatérő, megújuló periódusaiban, az alkotó tanulás kritériumait teljesíti, szemléletet ad, bővíti, fejleszti a gondolkodási és cselekvési képességek rendszerét. Így kell ennek lennie a szakmai továbbképzésben és az általános műveltség továbbfejlesztésében egyaránt. Alapvető vonása, hogy bár üteme és terjedelme s ebben az értelemben irányultsága is változó, intenzitása hol növekszik, hol csökken, lényegében megszaki-
tás nélkül folyik. Vannak szervezett csomópontjai, lazább, de a mindennapos művelődés vagy információszerzés által aktivizált periód-

dusai. Vannak szervezhető (és szervezett) formái, pontosan meghatározott célok érdekében irányított folyamatai. S vannak olyan folyamatai, amelyek nem szervezhetőek, de irányíthatóak. Vannak azután a permanens önképzés kötetlenségét és - bizonyos értelemben - szervezetlenségét megvalósító folyamatai is. A szervezett, meghatározott, konkrét és elég szűkkörű célok érdekében folyó önképzés rendszeresen megismétlődik, periódusokba rendeződik.

A továbbképzési szakasz bonyolultabb, többretű a kiképzési szakasznál. Tágabb értelemben a közművelődés egész rendszere a továbbképzési szakasz szolgálatában áll és az önképzés sok variációt tartalmazó, nehezen leírható folyamatai is megvalósítják. Szűkebb értelemben a felnőttoktatás szervezett és zárt folyamatai valósítják meg a továbbképzési szakaszt. Pl. szakmai kiképző és továbbképző tanfolyamok, nyelvtanfolyamok, főiskolai, egyetemi felnőttoktatás, az un. poszt-diplomák rendszere (mérnök-közgazdász, orvospszichológus), ide tartozik az aspirantúra is, stb.

A továbbképzési szakasz sematizált leírása tulajdonképpen a közművelődési illetve a felnőttoktatási rendszer leírásával kezdődhetne s minden problémája ennek nehézségeiben gyökeredzik. Nemcsak azt a felosztási alapot kell megragadnunk, amely szerint a közművelődés, illetve a felnőttoktatás szervezeti, funkcionálisan és didaktikai jellemzőit tekintve egységekre bontható - akár a meglévő rendszerre figyelve, akár valamilyen optimális rendszer konstruálásának igényére, de fel kell tennünk azt a kérdést is, hogy a meglévő vagy az elképzelt közművelődési-felnőttoktatási rendszer teljes egészében a permanens képzés szolgálatában áll vagy állhat-e? Lehet,

hogy csupán azok a speciális ágazatai tartoznak ide, amelyek a továbbképzési szakasz feladatait célszerűen, tudatosan megvalósítják, - akár a célirányos önképzés útján is? Vannak folyamatok, amelyeket automatikusnak tekinthetünk, bár befejező pontjain olyan eredmények kristályosodnak ki, amelyek egyfajta továbbképzés megvalósulását jelentik. Gondoljunk pl. arra a tanulásra, amely származékos tevékenységként megy végbe. Rubinstein szerint a tanulás ebben az esetben komponense egy másik tevékenységnek, amely nem a megtanulás céljával megy végbe, de megtanulást is eredményez, miközben más célokat valósít meg. Más tevékenységek közül ki lehet emelni a munkát, amely nem tanulási célokat valósít meg, de a dolgozó ember számára továbbképző funkciója is lehet. Elképzelhető, hogy a közvetett tanulás hasonló formáit a közművelődés illetve a felnőttoktatás tevékenység-hálózatában is bőven megtaláljuk.

Most azonban nem vállalkozhatunk arra, hogy az itt felsorakozó kérdésekre választ adjunk. Talán jól ítéljük meg a helyzetet, ha azt mondjuk, hogy az andragógiai elmélet még nem tárta fel minden vonatkozásában a működő közművelődési-felnőttoktatási rendszert, illetve nem jutott el e rendszer elméleti modelljének tökéletes kidolgozásáig. Így aztán a továbbképzési szakasz sémája csonka séma marad s inkább problémái kerülhetnek a szemünk elé. Szeretném megjegyezni, hogy egyfajta felosztási alapon Durkó Mátvás kidolgozta (igen korszerű elvek alapján) a közművelődés-felnőttoktatás rendszerének sémáját, és az általa kitaposott uton tovább lehet haladni.

A permanens képzés sémája más okból is töredékes. El kell helyezni benne azokat az oktatási funkciókat, amelyek a műveltségi hiányok felszámolására törekszenek azoknál a társadalmi rétegeknél, amelyeknél a kiképzési szakasz - valamilyen normához viszonyítva - nem valósult meg teljesen, félbe maradt, töredékesen épült fel. Természetesen a norma, amely eldönti, hogy mikor töredékes a kiképzési szakasz, s mikor nem, mindig a múlt, a jelen és a jövő gazdasági, társadalmi és politikai lehetőségeinek és igényeinek dialektikus egymásra hatásában fogalmazható meg.

Az iskola és a permanens képzés

Az UNESCO és a TIT közös rendezésében 1971-ben került sor Budapesten arra a nemzetközi konferenciára, amely a szabadidő és a művelődés összefüggéseit vizsgálta. (Szabadidő és művelődés. Budapest, 1971. április 15-16-17.) A konferencia felnőttoktatási szekciójának ajánlásai között ezt olvashatjuk: "Szükségesnek látszik tovább vizsgálni... hogyan készülhet fel a felnőttoktatás az iskola nyitottá, sokoldalúvá válására, milyen feladatok várnak a felnőttoktatásra a permanens képzés kiépítése során?"

Az iskola és a felnőttoktatás, (a kiképzési szakasz és a továbbképzési szakasz) kapcsolatának, egymáshoz való viszonyának csupán egyik vonatkozása indulhat ki az iskolától. A gőzmozdonyok korából tudjuk, hogy a mozdony két részből áll: hátul a szenes-kocsiból, elöl a hajtóműből, amelynek egy gőzgép a lényege. Nos, ahhoz, hogy a mozdony mozdony legyen, nem elegendő a jó minőségű szénnel megrakott szenes-kocsi.

A szabadidő konferencia ajánlásaiból kiderül, hogy a szenes-kocsi és a hajtómű kapcsolata többféle viszonyt jelent. Most csupán egyetlen relációt vázolunk fel, s nem azzal az igénnyel, hogy az ajánlásokban megfogalmazott kérdésre kimerítő választ adjunk.

Az iskola és a felnőttoktatás (a kiképzési szakasz és a továbbképzési szakasz) viszonyában a permanencia kiépítése érdekében az első lépést az iskolának kell megtennie, de ahhoz, hogy ezt a lépést megtehesse, e lépés bizonyos feltételeit a továbbképzési szakasznak kell biztosítania, a felnőttoktatás - a permanencia biztosítása érdekében - úgy készülhet fel - többek között - az iskola nyitottá és sokoldalúvá válására, ha a maga részéről megteremti ennek feltételeit, a permanencia érdekében át kell alakítani az iskolát (a kiképzési szakaszt), ehhez azonban át kell alakítani a felnőttoktatást (a továbbképzési szakaszt) is... Lehet, hogy nincs is sorrend. Egymásba fonódó, egymást kiegészítő, együtt és egyforma ütemben végrehajtandó feladatok vannak.

Mint már szó volt róla, a kiképzési szakasz nyitottá, dinamikusá kell, hogy alakítsa művelődési anyagát, meg kell szüntetnie a tananyag enciklopedizmusát, alkotó jellegűvé kell változtatnia a tanulást. Így tölti be a szenes-kocsi szerepét, abban az értelemben, hogy energiát ad a továbbképzési szakasz működéséhez. Az enciklopedizmus megszüntetése feltétele annak, hogy a kiképzési szakasz nyitottá és dinamikusá váljék s annak is, hogy a tanulás alkotó jellegűvé változzon. Természetesen ennek más feltételei is vannak, s ezek elsősorban metodikaiak, pontosabban (és elvontabban) a ta-

nitási-tanulási folyamat teljes strukturális átalakítását jelentik. Mindez a követelmény-rendszer felülvizsgálatát és átalakítását is jelenti. Egészen új szemléletre van szükség. Ennek kifejlődését s ezzel az enciklopedizmus kisöprését szemléletünkben s az iskolából nemcsak a pedagógia évszázados beidegződései gátolják, hanem a "tananyag-robbanás"-sal előállott új helyzet is. De éppen a "tananyag-robbanás" teremtette helyzetből tudunk kilépni a nyitott, dinamikus tantervekkel - hiszen erről van szó - és olyan tanítási-tanulási struktúra felépítésével, amely a cselekvőképesség, a gondolkodnitudás irányába fejleszti a személyiséget. Nem lehet "mindent" megtanítani az iskolában (az általános iskolától az egyetemig), tehát nem is érdemes erőlködni! S amit meg kell tanítani, azt is másképpen kell, mint eddig! Nemcsak megnövekedett az emberiség tudás-anyaga, hanem dinamikussá lett, részleteiben és összképet adó szintéziseiben is változik. Meg kell tehát tanítani az ifjúságot mindarra, amire szüksége van ahhoz, hogy a rettenetesen megnövekedett tudás-anyag dinamikáját követni tudja. Ennek a programnak a megvalósítása nem vezet az ún. tárgyi tudás tagadásához - vagy ahogyan a didaktika fogalmazza, a formális képzés egyoldalú előtérbe állításához. De elvezet a műveltség "tárgyi anyagának" szelekciójához, újra-rendezéséhez, képzési hatékonyságának felülvizsgálatához.

A tanulás folyamata a permanens képzésben olyanná válik, mint egy képregény a Fülesben: "folytatása következik". S tudjuk, hogy ezeket a végtelenségig el lehet nyújtani. A folytatásos képregény minden közleménye befejezetlen és mindig a legizgalmasabb pillanatban szakad meg az események összefüggő láncá. A kiképzési

szakasz nyitottsága azért mégsem ilyen nagyfoku nyitottság, de nyitottság, amely feltételezi a folytatást. Sőt: befejezését csak akkor lehet jól megszerkeszteni, ha tudjuk, hogy mi lesz a következő folytatás első részén.

Amikor a nyitottság, a sokoldalúság, a dinamizmus igényeiről beszélünk, rendszerint egyetlen relációban gondolkodunk. Az iskola, illetve tananyaga, illetve képzési eredményei és céljai alkotják a viszony egyik összetevőjét, az emberiség tudáskészletének mennyiségében és természetében bekövetkezett változások, ennek gazdasági, társadalmi vetületei s elsajátításának követelményei alkotják a viszony másik összetevőjét. Másképpen fogalmazva: az ember és a műveltség viszonyát, szűkebben, a tanuló és a műveltség viszonyát vizsgáljuk, az iskolát (tananyagát, céljait, stb.) a műveltséghez (s ennek gazdasági, társadalmi vetületeihez) mérjük. Igaz, hogy ez az elsőrendű reláció. De éppen azért, hogy ennek az elsőrendű relációnak minden követelményét teljesíthessük, az iskola nyitottságát, sokoldalúságát, dinamizmusát a folytatáshoz, a továbbképzési szakaszhoz is viszonyítanunk kell. Mégpedig ennek tartalmához, általános és konkrét céljaihoz, tanítási-tanulási folyamatainak strukturáihoz, metodikájához. Ismernünk kell a folytatásokat (a továbbképzési szakasz egymással párbuzamosan induló és lépcsőzetesen elhelyezkedő folytatásait) ahhoz, hogy a kiképzési szakasz nyitottságát, sokoldalúságát, dinamizmusát megvalósíthassuk.

Tehát mindaddig, amíg a továbbképzési szakasz konkrétabb és távlati célrendszerét nem tisztázzuk, s nem építjük fel a rendszer tartalmilag és szervezetiileg, aligha juthatunk teljes ered-

ményre az iskola nyitottá, sokoldaluvá és dinamikussá tételében.

Az iskola művelődési anyagának összeállításánál eleve számolhat az "iskolán tuli" tanulással, tehát már csak ezért sem kell "mindent" megtanítania. De ahhoz, hogy kijelölhesse azt, amit mindenképpen tanítania kell, szükséges tudnia, hogy az általános és a szakmai műveltség - egészen pontosan - mely elemei kerülhetnek át a továbbképzés "iskolán tuli" szakaszának különböző oktatási programjaiba. A gondolkodási és cselekvési képességek általános és szakmai szintjei nagyon differenciált, sokágu és több rétegű rendszert alkotnak, amelynek egyes ágazatait, rétegeit meghatározott szinteken a kiképzési szakaszban, más ágazatait, rétegeit magasabb szinteken a továbbképzési szakaszban kell és lehet kifejleszteni. Ahhoz azonban, hogy kidolgozhassuk a kiképzési szakasz követelményeinek taxonomiáit, tudnunk kell, hogy milyen taxonomiákat határozhatunk meg a továbbképzési szakasz különböző célu és formájú oktatási-képzési folyamataiban. A személyiség fejlesztését egész életen át tartó folyamatnak tekintjük. Tervezése és megvalósítása még akkor is egységes szemléletet követel, ha tudjuk, hogy az "iskolán tuli" periódusokban mennyire felerősödik a pedagógiaileg befolyásolhatatlan személyiségformáló hatások szerepe... A művelődési anyagnak a kiképzési és a továbbképzési szakaszban is mindig lesznek statikusabb és dinamikusabb, gyorsabban változó elemei, a dinamizmus és nyitottság mindkét szakasz sajátja. Nem foghatjuk fel úgy a két szakasz viszonyát, hogy az első a pillanatnyilag igaz ismeretek tárháza, a mindenkori "jelenlegi" helyzetet tükrözi, a második szakasz pedig úgy teszi ugyanezt, hogy ami a

gyermekkor és a felnőttkor között eltelt időben megváltozott, azt megtanítja. Természetesen ez is beletartozik a két szakasz viszonyába, de nem meríti ki kettőjük egymásrautaltságát.

A kérdés az, hogy nálunk és világszerte megérték-e már annak feltételei, hogy ezt az egymásrautaltságot a valóság formálása közben alapvetőnek tekinthessük. Elméleti és anyagi feltételeket kellene figyelembe venni, a termelés igényeit kellene figyelembe venni...

A szakmai továbbképzés integrációja

Képzeljük el, hogy valamelyik szakma, vagy szakmai ágazat szakközépiskolai tankönyveit egyszerűen megfelezzük. Nem úgy, hogy az első felét meghagyjuk, a második felét elhagyjuk, hanem úgy, hogy a tankönyvek eljutnak a befejezettség megkívánt szintjére, logikájuk és egységük nem szenved csorbát, de ebben a jelenlegi tárgyi ismeretek felének lesz csupán szerepe. A másik felét, amelyre esetleg vitathatatlanul szükség van, a szakmai továbbképzésre bizzuk. Példánk nagyon primitív és a dolgok valóságos bonyolultságát egyáltalán nem illusztrálja. A tananyag mechanikus megfelelése nem elegendő a megoldáshoz. Az enciklopedizmus megszüntetése és a tantervi nyitottság és dinamizmus megvalósítása nemcsak mennyiségi kérdés. Persze a mennyiségi arányokat is el kell dönteni egyszer a kiképzési és a továbbképzési szakasz között, ha elfogadjuk azt a tételt, hogy a kiképzési szakasz a megtanítandó tárgyi ismeretek körét és képzési programját tekintve a továbbképzési szakaszra is hagyatkozhat, ha a tanulnivalót olyképpen osztjuk el, hogy

eddiggi gyakorlatunktól eltérően, nem zsufolunk be mindent az iskolába, hanem sok szempontnak engedelmeskedve megpróbáljuk arányosan elosztani a kiképzési és a továbbképzési szakasz között. Az arányosság természetesen nem feltétlenül adekvát a két szakasz hosszának és a tanulásra fordított vagy fordítható időtartamának különbségeivel. Ez a probléma azonban már elvezet eredeti tárgyunktól. Egyetlen gondolattal talán érdemes mégis megtoldani az eddigieket. Nem tudom, nem számít-e szentségtörésnek olyan arányokról gondolkodni, amelyek a kiképzési szakasz (az iskola) számára az általános műveltségi-képzettségi bázis minél terjedelmesebb és intenzívebb megteremtését jelentenék elsősorban és a jelenleginél csak sokkal kisebb mértékben a szakmai bázis megteremtését. A szakmai képzést a jelenleginél sokkal nagyobb volumenben a továbbképzési szakasznak utalnák át.

Akárhogy is lesz azonban, a szakmai továbbképzés csak akkor tudja a permanens képzés rendszerében feladatait betölteni, ha a differenciálódás szükségszerűen jelentkező és fokozódó tendenciájával dialektikus egységben az integráció tendenciája is megerősödik.

A továbbképzési szakaszt megvalósító felnőttoktatás fejlődésének fő tendenciája évtizedek óta a differenciálódás. Ujabb és újabb ágazatok alakulnak ki és nyerik el önállóságukat, egyre többféle oktatási tevékenységről állítjuk - s egyre több joggal, - hogy felnőttoktatási tevékenység. A klasszikus formák mellett, amelyek egykor szinte kizárólagos joggal viselték a felnőttoktatás (degradáló? valódi vagy ál-értéket adó?) védjegyét, (pl. a dolgozók iskolái),

ma Magyarországon is a felnőttoktatás fogalma alá soroljuk a pedagógusok, az orvosok, a mérnökök továbbképzését, az utóbbi években kifejlődő gazdasági és közigazgatási vezetőképzést, a termelés művezető szintű irányítóinak továbbképzését, a betanított munkások és a szakmunkások képzését (ha az nem a rendeskoruak iskolarendszerében történik), a munkások továbbképzését és speciális átképzését, a politikai képzés egész - sokarcu - rendszerét... És sorolhatnánk tovább a már kialakult és kialakuló irányokat, formákat s ezek intézményeit. Nagyon bonyolult, sokrétű rendszer bontakozik ki előttünk, - egyelőre inkább elméletileg, mint gyakorlatilag, hiszen ott és azok, ahol és akik megvalósítják, nem mindig látják szükségét annak, hogy tevékenységük valóságos karakterét és ennek konzekvenciáit figyelembe vegyék. A szemléletben nem mindig tartoznak együvé a felnőttoktatás valóságos formái, intézményei, nem mindig a felnőttoktatás speciális modelljében fogalmazzák meg metodikai igényeiket, kevés a lehetősége annak, hogy a "tananyagok" a szükséges mértékben kapcsolatot, találkozási pontokat létesítsenek egymással, s ha a szemlélet és a metodikai igények esetleg egy táborba toborozzák ezeket a formákat, intézményeket, oktatási alkalmakat, szervezetileg akkor sincsen érintkezés, együttműködés közöttük, amely pedig feltétele lenne az egységes felnőttoktatási szemlélet kialakulásának, a nagyon differenciált, konkrét célok irányába ható, sokféle művelődési tartalmat hordozó, sokféle formai és metodikai megoldást kívánó, lényeges jegyeit tekintve azonban azonos karakterű oktatás szakszerű működésének, a tartalmi korrelációk kifejlődésének és a felnőttoktatás - végső soron - egyirányba ható fejlődésének.

Azt hiszem, nem szorul bővebb bizonyításra, hogy a tartalmi és metodikai integráció egyrészt a hatékonyság feltétele s ezzel együtt elengedhetetlen feltétele annak, hogy a kiképzési szakaszt a továbbképzési szakasz megfelelő színvonalon folytathassa, megvalósíthassa saját nyitottságát és dinamizmusát, lemondjon az enciklopedizmusról, gondolkodási és cselekvési képességeket fejlesszen ki, illetve fejlesszen tovább. Másrészt a kiképzési és a továbbképzési szakasz kapcsolatának, az átmenetek biztosításának feltétele az integráció.

Természetesen most is abban a helyzetben vagyunk, hogy könnyebb az igényeket, a célokat konstatálni, mint a teljesítésükhöz vezető utat leírni és kiépíteni.

Az integráció igénye mögött azok a közös sajátosságok húzódnak meg, amelyek valóban azonos karakterűvé teszik, közös nevezőre hozzák a differenciáció folyamatában megjelenő sokféle oktatást, tanulást.

Mindenekelőtt: bár nem kizárólagosan az elnevezés (felnőtt-oktatás) etimologikus tartalmát hangsúlyozzuk, mindenütt felnőttek (általában a 23/25. életév feletti korosztályok) tanításáról, tanulásáról van szó, illetve olyan fiatalok tanításáról, tanulásáról, akik már bekapcsolódtak a társadalmi munkamegosztás rendjébe, fő tevékenységük nem a tanulás, hanem a munka, s ez a tényező a tanulás szituációiban közelebb hozza őket a tanuló felnőttekhez, mint a "csupán" tanulással foglalkozó kortársaikhoz. Az életkori definíció egy sor életkori-pszichológiai és szociológiai sajátosság kiemelését

teszi lehetővé, amelyek az oktatás módszereit - de tartalmát és különösen a tartalom felépítését, szerkezetét - az oktatás, a tanulás szervezeti formáit és lefolyását is meghatározzák. Ilyenek a motiváció sajátosságai, a gondolkodás sajátosságai, az emlékezet átstrukturálódása, az élettapasztalatok szerepe, stb., mindezekkel és a hozzájuk csatlakozó társadalmi jellegzetességek segítségével feltárhatjuk a felnőttkori tanulás nehézségeit és könnyebbségeit, párhuzamba állíthatjuk a felnőttkort a megelőző életszakaszok tanulási sajátosságaival s rátekinthetünk a felnőttek tanításának-tanulásának specifikumaira, illetve e specifikumok jelentős részére.

A felnőttoktatás a dolgozó emberek oktatása. Ez a sajátosság újabb vonásokkal gazdagítja a felnőttoktatás életkori jellemzőit, sőt: belejátszik az életkori sajátosságok működésébe és hatásába. Azt mondhatjuk, hogy az életkori tényezők és a munka ténye együtt, egymással összefonódva alkotják a tanítás-tanulás specifikumait. A munka nemcsak olyan pszichikai áttételeken keresztül van jelen, mint a fáradtság vagy az élettapasztalatok, befolyása érvényesül a munka melletti tanulás időritmusának kialakulásában is.

A felnőttoktatás egyes irányai, formái, intézményei közvetlenül, mások közvetve szerepet játszanak az egyéni és csoportos társadalmi mobilitás megvalósulásában. Ez a szerep nemcsak funkcionális jelentőségű. Hatással van a művelődési tartalmakra, a konkrét célokra, az intézményesített formák jellegére.

Végül, de nem utolsó sorban: a felnőttoktatás minden formája végső soron azonos célokat szolgál. A legelvontabb, végső

célok valóban közös nevezőre hozzák a felnőtt emberek és a dolgozó fiatalok oktatását, tanulását - bármely formában, bármilyen művelődési anyag átadását, megtanulását is szolgálja. Minden konkrét, kis cél az elvontabb, általánosabb célok felé mutat, megvalósításuk egy lépés az egyetemes célok megvalósítása felé.

Pótlás és kiképzés a továbbképzésben

Az iskolai felnőttoktatás funkcióival kapcsolatban mindig együtt emlegetjük a pótlást és a továbbképzést, anélkül, hogy ellentmondást vélnénk találni a kettő között. Együttes jelentkezésük nem okoz ilyesfajta gondot. Nem régen, a szakmai továbbképzés integrációját tárgyalva szakmai kiképzési formákat is felsoroltunk a továbbképzést megvalósító felnőttoktatás differenciálódását példázva. Abban nem is lehet semmi kivetni való, hogy a felnőttoktatás kiképzési feladatokat is ellát. De továbbképzésnek lehet-e tekintetni a kiképzést? Bele sorolható-e, s ha igen, hogyan, milyen alapon, a pótlás a permanens képzés folyamatába? És annak első (kiképző) vagy második (továbbképző) szakaszában kell-e a helyét megkeresnünk?

A fogalmak tisztázása mindig az elvont teoretizálás látszatát hordozza. Ebben a konkrét esetben különösképpen a szavakkal való játéknak tűnik: kiképzés- e amelyik továbbképzés? továbbképzés-e amely nem is az, aminek nevezzük? Érdemes ilyesmivel foglalkozni?

A permanens képzés sémájának vázlatát töredékesnek tekintettük, mert nem helyeztük el benne azokat az oktatási funkciókat, amelyek a műveltségi hiányok felszámolására törekszenek azoknál a társadalmi rétegeknél, amelyeknél a kiképzési szakasz nem való-

sult meg teljesen. A kiképzési és a továbbképzési szakasz csatlakozási pontjainak feltárása vagy megalkotása ezeknél a rétegeknél a legnehezebb. Ott kellene ilyen pontokat találnunk, ahol tulajdonképpen nincsenek is ilyenek, illetve ott kellene megalkotni a csatlakozási pontokat, ahol ennek éppen az alapvető feltételei hiányoznak.

Hazánkban megközelítően kétmillió azoknak az aktív keresőknek a száma, akik nem rendelkeznek teljes általános iskolai végzettséggel. Ott vannak közöttük az analfabéták és félanalfabéták is, bár tömegük relative nem túl jelentős már, és ott vannak a négy, az öt, a hat vagy hét osztályos végzettséggel rendelkezők. Bizonyára nem hat teátrálisnak az a kérdés, hogy miféle permanenciát ajánlhatunk az általános iskolai végzettséggel nem rendelkező milliiónak vagy legalább a fiatalabbjának vagy közülük annak a rétegnek, amelyre a tudományos-technikai forradalom kibontakoztatásánál feltétlenül szükségünk van? Számítsuk be az idő múlását, még mindig elég jelentős tömeggel találkozunk. Akik ma 40 évesek, még 15 (nők) vagy 20 évig (férfiak) dolgoznak a "gyorsuló időben", akik ma 20 évesek, még 35 vagy 40 évig.

Két évtizede még az analfabéták számával és a négy elemivel mértük a nép műveltségének alsó határait. Ma és holnap azonban a társadalom műveltségi minimumát az általános iskola elvégzésével kell mérnünk, vagy nem kötve művelődési formához: az általános alpműveltség megszerzésével - ha háta mögött lényegében felszámolt analfabétizmus, két évtizede működő nyolc osztályos

általánosan képző iskola és 14, majd 16 éves korig tartó kötelező népoktatás áll, ha un. közepesen fejlett ipari országban él, ha be-
lépni készül a tudományos-technikai forradalom nagy iramu korszaka-
kába és egész gazdaságát intenzíven kívánja fejleszteni, ha demokra-
tizálja a társadalom irányítását, ha - nem találunk ennél a szürkére
koptatott kifejezésnél lényegre törőbbet - a szocializmust építi.

Valószínűen nem követünk el hibát akkor, ha ezeknél a ré-
tegeknél az általános alapműveltség megszerzését nemcsak a per-
manens képzés alapjának, megkezdésének, első szakaszának tekint-
jük, hanem - reálisan mérlegelve a helyzetet - egy részüknél a
szervezett továbbképzés kiteljesedésének is. De az általános alap-
műveltség megszerzését biztos alapokon szakmai kiképzés, tovább-
képzés vagy átképzés követheti, s remélhető a rendszeres művelő-
dés megindulása, az általános műveltség időről időre történő kie-
gészítése, újbóli rendezése is. Ebben az értelemben mindazok a
formák, amelyek az általános alapműveltség pótlását valósítják
meg, egyszerre teljesítenek kiképzési és továbbképzési feladatokat.
Funkciójuk egyszerre kiképzés és továbbképzés is. Továbbképzési
jellegüket az is hangsúlyozza és igazolja, hogy a műveltség, amelyet
általános alapműveltség címén a felnőttoktatásban adhatunk, nem
egyszerűen megismétlése a rendeskorúak általános iskolája tana-
anyagának, hanem azon tulmutató, sokszor szinte naprakész, a dol-
gozó ember tapasztalatait, mindennapi gyakorlatát is tükröző ele-
meket is tartalmazhat. Elemi szinten műveltségi szintézist adhat,
hiszen műveltségi anyaga erre alkalmassá tehető. Szintetizálni tud-
ja azt a műveltségi és tapasztalati állományt, amelyet a dolgozó

ember az "életből" hoz magával, s amelyhez számtalan csatornán keresztül jut hozzá.

A kérdés az, hogy képes-e a felnőttoktatás tisztességesen megalapozni a szakmai képzést, elindítani az embereket a művelődés útján és létre hozni az ismeretek első szintézisét? Szervezett képzés nélkül a tömegek mindenestre nem képesek ezeket az utakat végig járni. (Az autodidakták nagyon ritkák ezen a szinten.) Döntően az oktatás feltételeitől és színvonalától függ az oktatás hatékonysága.

A dolgozók szervezett középfoku oktatása (gimnázium és szakközépiskola) - a művelődés eggyel magasabb szintjén - egyre fontosabb, mind nagyobb tömegeket mozgósító, bár az általános alpműveltséget nyújtó intézményes művelődési formáknál mindig valamivel szűkebb hatókörű szerepet kaphat a társadalmunkban még meglévő - és ujratermelődő - szociális és műveltségi egyenlőtlenségek folyamatos kiegyenlítésében és a tudományos-technikai fejlődés művelődési igényeinek kielégítésében. A dolgozók gimnáziumai és szakközépiskolái - a jövőben bizonyára a formák gazdagodó differenciáltságával - biztosíthatják a munka melletti tanulásnak a népgazdaság, a társadalmi élet s az egyén számára sokszor egymásnak adekvát, máskor egymásnak ellentmondó, de mindenképpen fontos lehetőségét. Hangsúlyoznunk kell, hogy ezzel a lehetőséggel elsősorban a munkások és parasztok gyermekei elé állítunk nélkülözhetetlen művelődési, egzisztenciális és a társadalom egészséges mobilitását biztosító perspektívát. A dolgozók iskolái ma döntően a dolgozó fiatalok iskolái. Ha majd egyszer a középiskola ál-

talánossá válik, a dolgozók középfoku oktatásának rendszere még nagyon sokáig fogja visszamenő hatállyal középfoku műveltséghez, végzettséghez juttatni azokat a korosztályokat, akik természetszerűen kimaradtak az általánossá vált nappali középiskolából, s belát-hatatlan ideig látja még el rehabilitációs feladatait, társadalmi mé-retekben biztosítva az életpálya módosítását az elhibázott, korai pá-lyaválasztás, a pubertás-kor zavarai, a családi és iskolai nevelés hibái miatt megszakadt, illetve nem a legmegfelelőbb irányba elto-lódott iskolai tanulás következtében személyiségükben megkároso-dottak számára. Azt a mozgásszabadságot, a módosítás, az ujra-kezdés lehetőségét, amelyet az iskolai felnőttoktatás nyújt, a leg-tökéletesebb iskolarendszer sem nélkülözheti, s azt a kiegyensulyo-zó szerepet sem, amelyet a felnőttoktatás a jó társadalmi közérzet fenntartásában játszik.

A dolgozók szervezett középfoku oktatása tehát egyszerre teljesít kiképzési és továbbképzési feladatokat. Jelenlegi viszonya-ink között, amikor a társadalom műveltségi, képzettségi színvonala rétegzett s ezt a rétegzettséget többek között termelési igények is előírják, a munka melletti tanulás középiskolai rendszerét minde-nekelőtt a permanens képzés egyik továbbképző ágazatának és sza-kaszának kell felfognunk. Elég széles rétegek számára a kiképzési szakasz lezárása után nyújt új művelődési perspektívákat - sokszor nem is ad mást, pl. szakmai kvalifikációt vagy előképzettséget a magasabb szintű kvalifikációhoz, "csupán" műveltséget és társadal-mi presztizst. De még ezekben az esetekben is megnöveli az egyén társadalmi és termelési értékét. Természetesen, alapvető funkci-

ója szerint még a gimnázium is új és az általános iskolánál szélesebb bázist teremt a szakma megváltoztatásához, magasabb kvalifikáció megszerzéséhez, a szakmai továbbképzéshez vagy a szakmán belül újabb és újabb munkakörök betöltéséhez. Nem felejtkezhetünk meg arról sem, hogy a középiskola - igaz, egyelőre erősen korlátok közé szorítva - mégiscsak viszonylag teljes körét adja a műveltségnek, szintézis alkotására törekszik, igyekszik a maga szintjén egységes világképet nyújtani, s ez a műveltség szélesebb, összetettebb, differenciáltabb, mint az általános iskolai műveltség, amint magasabb szintű az általános iskolai fokon nyújtott szintézisnél az az egység, amelyet létrehívhat. Szinvonalasabban mehet végbe az életben szerzett műveltség és a tapasztalatok elrendezése és szélesebb lesz az a bázis, amelyen később a műveltség újra és újra átrendeződhet.

Lehet, hogy mindez nézőpont kérdése? Ha úgy tekintjük, hogy az iskolai felnőttoktatás (az általános iskola, a gimnázium és a szakközépiskola) olyan ismereteket, pontosabban olyan végzettséget nyújt, mint a nappali iskolák, de olyan életkorban, amely valamenynyire már túlment az iskolába járás szabályos korhatárain, s ha úgy tekintjük, hogy azok számára nyújtja, akik valamilyen okból nem szerezhették meg ezt a végzettséget rendes korban, ha tehát párhuzamosan futtatjuk a dolgozók iskoláit a rendeskorúak iskolájával - akkor a pótló jelleg erősödik. Ha úgy tekintjük, hogy a dolgozók iskoláinak tananyaga nem feltétlenül és szükségszerűen teljesen azonos nappali párjának tananyagával, hanem egy sor magasabb szintű elemet is tartalmazhat, ha úgy tekintjük, hogy a kiképzési

szakasz egyelőre szükségszerűen lépcsőzetesen fejeződik be s a társadalom műveltségi-képzettségi színvonala az elfogadott minimum felett (általános iskolai végzettség) rétegzett, ha úgy tekintjük, hogy számolnunk kell a realitásokkal és az elfogadott műveltségi minimum alatt élő milliók egy része számára az általános iskolai képzést tartjuk a szervezett továbbképzés befejező aktusának, ha tehát egymás után rajzoljuk fel a rendeskoruak iskolája és a dolgozók iskolája haladási vonalát - akkor a továbbképző jelleg erősödik. Mindent egybevetve, a dolgozók iskolái ilyen kettős értelemben kapnak helyet a permanens képzés folyamatában. S többé-kevésbé ez a helyzet a szakmai kiképzéssel is. Ennek középső szintjei különben a dolgozók iskolái rendszerében helyezkednek el. (Szakközépiskolák.)

A továbbhaladást is jelentő párhuzamosság beláthatatlan ideig jellemzője lesz még oktatási rendszerünknek. Mindig lesznek (vagy: nagyon sokáig lesznek) olyan rétegek, akik 16, 18, 22 vagy 24 éves korban, tehát a kiképzési szakasz rendesnek nevezett életkorában kapják meg azt a képzettséget és végzettséget, amelyet mások csak a társadalmi munkamegosztás rendszerébe történő elhelyezkedésük után, munka mellett, valamivel később, az adott képzettségnek-végzettségnek megfelelő végzési életkorhoz viszonyítva idősebb korban szerezhetnek meg. Lesznek tehát olyan szakmunkásaink, akik a rendeskoruak iskoláiban váltak azzá és 16/17 éves korukban már szakmunkások voltak. És lesznek olyanok, akik munka mellett szerezték meg ezt a képesítést, betanított vagy segédmunkásból válnak szakmunkássá 20, 30 vagy 40 éves korukban. S ez a

kettősség végig vonul a művezetők, technikusok, mérnökök képzésén is. Az okok és a magyarázat nemcsak a társadalmunkban még meglévő szociális és kulturális egyenlőtlenségekben kereshetők. A gazdaság változó, fejlődő igényei legalább annyira számításba jönnek. Pl. a képzettségi színvonal igénye megnövekszik egy-egy szakmában s a nappali képzés nem tudja teljes egészében ellátni az igényeket. A termelés strukturájának és technikai színvonalának fejlődése megkívánja a szakemberek "utánképzését", a különböző kvalifikációk számszerű növelését vagy azonos kvalifikációkon belül új és magasabb szintű ismeretek alkalmazását. Ha a termelést tekintjük a permanens képzés legfőbb huzóerejének, akkor el kell ismer-nünk, hogy a munka melletti szakmai kiképzés tulajdonképpen a továbbképzés rendszerébe tartozik. Különben is a termelés általános színvonala és fejlődésének igényei döntik el elsősorban, hogy egy társadalomban a társadalom milyen nagyságrendű rétegei számára hol fejeződik be a kiképzési szakasz és hol következik - a termelés lendületének növekedése következtében, vagy az egyéni ambícióktól hajtva - a továbbképzési szakasz. Husz évvel ezelőtt nagyon jól megvoltunk az általános iskolát nem végzett tömegekkel. (Akkor az aktív keresők 78,8 %-a nem rendelkezett teljes általános iskolai végzettséggel, 1970-ben már csak 38,6 %-a.) Ma - bár lecsökkent arányuk - ez a meglévő jórészt hát rálátja a termelés fejlődését. Igaz, hogy nemcsak a termelés igényeivel kell számolnunk akkor, amikor az dől el, hogy a társadalom milyen nagyságrendű rétegei számára hol fejeződik be a kiképzési szakasz? Még akkor sem, ha a képzés anyagi bázisát és a megszerzett tudás alkalmá-

zásának lehetőségeit végső soron a termelés biztosítja. Politikai és un. humanizációs érdekeink is fűződtek és fűződnek a kiképzési szakasz hatókörének megnöveléséhez. S ha ezt tekintjük, már nem lehetünk olyan biztosak abban, hogy husz évvel ezelőtt olyan jól meglettünk volna az általános iskolát nem végzett tömegekkel. Nem is beszélve arról, hogy a műveltség és a termelés között nem egyirányu a hatás. A műveltség maga is huzóerő.

Az általános képzés és a szakmai kiképzés, átképzés, továbbképzés viszonyában éppen a permanens képzésre tekintettel kell hangsúlyozni azt a törvényt, hogy a szakmai képzettség minden szintjének az általános műveltség-képzettség adekvát szintjei felelnek meg. Az általános műveltség nemcsak azokat az ismeret-tartalmakat hordozza, amelyek speciálisan szükségesek a szakmai ismeretek elsajátításához, hanem sokkal többet, a szakma szempontjából nélkülözhetetlen szemléletet, szélesebb látókört, gondolkodási készségeket, gondolkodni tudást. Elterjedt törekvés az iparban és a mezőgazdaságban az általános műveltség megszerzésének megtakarítása: felismerik a technikai fejlesztés igényei között az általános műveltség szerepét, de az általános alapképzés minimumra való lecsökkentésével - "egy kis kémiával, egy kis fizikával" - próbálják szakmailag kiképezni vagy továbbképezni dolgozóikat. Ezek a törekvések veszélyesek és látszattmegoldásokat eredményeznek. A szakmai képzés jövője és a technikai fejlődés megkívánta mobil szakemberek biztosítása azon mulik, hogy a különböző szinteken milyen széles általános műveltségi alapra tudjuk a szakmai kiképzést, átképzést és továbbképzést ráépíteni. S ha ez így van, akkor

akkor bármennyire is sürget az idő, s bármennyire határt szab a kapacitás szűkösebb volta törekvéseinknek, a kiképzés és továbbképzés minden stádiumában, tehát mindenütt a permanens képzés folyamatában eszerint kellene terveznünk. A szakközépiskolákban is, a szakmunkástanuló iskolák és a dolgozók szakközépiskoláinak kapcsolatában is, a dolgozók általános iskolája és a felnőttkori szakmunkásképzés (és továbbképzés) kapcsolatának kidolgozásakor is. Az ezzel ellentétes tendenciák azonban mindezekben a helyeken igen erőteljesek.

Ebből a gondolatmenetből talán az is kiderül, hogy az általános képzés és a szakmai képzés egymást megelőzve illetve egymást követve a kiképzési és a továbbképzési szakaszban kaphat helyet. Más esetben egyetlen képzési formán belül együtt, egymással összefonódva mindkét szakaszban elhelyezkedhet. Végül a harmadik esetben a továbbképzési szakasz pótló-továbbképző formái egymás után valósítják meg. De nem ez a formai elhelyezkedés adja a probléma lényegét, hanem az általános és szakmai képzés megfelelő relációinak kidolgozása, valamennyi formai megoldás keretei között.

Pályamódosítás és mobilitás a permanens képzésben

A pályamódosításról és a társadalmi mobilitásról is szoltunk már a dolgozók iskolája rendszerének bemutatásakor. Mondanivalónk lényege az volt, hogy az iskolai felnőttoktatás a pályamódosítás és a mobilitás lehetőségeit biztosítva fontos társadalmi funkciókat teljesít. Most tulajdonképpen nincsen más dolgunk, mint kiterjeszteni ezt a funkciót a permanens képzés továbbképzési szakaszának egé-

szére. A továbbképzési szakasz jelenlegi és minden ezután kidolgozandó modellje meg kell feleljen a pályamódosítás és a mobilitás kritériumának.

A továbbképzési szakasz különböző ágazatai, formái illetve különböző szintjei különböző módon, a közvetlenség különböző fokán, más-más ütemben és különböző irányokba indítva el a pályamódosítás és a mobilitás folyamatait, s teljesítik ezeket a funkciókat. Valószínű, hogy nemcsak a szervezett, zárt rendszerű továbbképzésnek vannak itt feladatai, hanem közvetlenül és közvetve az önképzésnek is, tehát az önképzés forrásait jelentő teljes közművelődési rendszernek. Ha valaki az önképzés útját választja pl. a középiskolai végzettség megszerzésére, módjában van kvalifikáló bizonyítványt szereznie s ezt pályamódosítás vagy mobilizálódás céljaira felhasználnia. Ebben az esetben a zárt rendszerű felnőttoktatás a képzés végső periódusában lép be a folyamatba. Elvileg az is lehetséges, hogy valaki az önképzés útján összegyűjtött ismereteit - amelyben része volt a könyvtáraknak, a rádióknak, a televízióknak, az ismeretterjesztés számtalan formájának - arra használja fel, hogy minél rövidebb uton valamilyen kvalifikációt szerezzen. Tudomásul kell ugyanis vennünk, hogy a pályamódosítás és a mobilizálódás nem egyszerűen tudáshoz, hanem végzettséghez, kvalifikációhoz, bizonyítványhoz kapcsolódik. Bár lehet, hogy találunk olyan pályamódosítási és mobilizálódási módozatokat - azt hiszem azonban, hogy társadalmi méretekben elenyésző mértékben - amelyeknél a végzettség, a bizonyítvány, szóval a képzettség, az alkalmasság írásos bizonyítása nem vagy nem feltétlenül szükséges, ele-

gendő a teljesítményképes tudás s ennek gyakorlati bizonyítása. Negyedszázados fejlődésünk megelőző periódusaiban nem mindig és nem mindenütt volt a bizonyítványnak, a szabályos végzettségnek a maihoz hasonló primér szerepe. Azt hiszem, ennek voltak jó és voltak rossz következményei egyaránt.

A pályamódosítás lehetőségének szükségességére a pályaválasztás illetve a pályairányok megválasztásának korai időpontja (lényegében 14/15 éves életkorban) s mindaz, ami erre ráakodik - már eleve utal. Ez a kifejezetten korrekciós indításu szempont a társadalom és az egyén számára egyaránt fontos. Hiszen a személyiség fejlődésének korrekciója, a fejlődés lehetőségeinek megjelölése legalább annyira társadalmi, mint amennyire egyéni érdek. Az egyén társadalmi közérzete pedig - ha nem is sok egyéni társadalmi közérzet matematikai összegeként - mégis a társadalom közérzetének alakítója.

Eltékinthetünk a pályaválasztás jelenlegi szisztémájától és feltételezhetünk olyan jövőt is, amelyben a pályaválasztás kiegyensúlyozottabbá válik. Az individuális különbségek, illetve az individuális fejlődés ütemkülönbségei - azt hisszük - mindig elég széles korrekciós skála fenntartását fogják igényelni a társadalomtól, különösképpen a társadalom oktatási rendszerétől.

Ennél egyetemesebb emberi érdekekre is tekinthetünk. A személyiség sokoldalu kibontakozásának és megvalósulásának marxi gondolata nem korrekciós értelemben, hanem a fejlődés természetes velejárójaként igényli a pályamódosítások megvalósulását, sőt a

kommunizmus perspektívájában akár a párhuzamos pályák együttélésének realitását hirdeti. Ez a jövő még nem okoz közvetlen problémákat.

Az egyén viszonylagosan szabad mozgása - a társadalom számára fontos fő tevékenységének s az ennek hatása alatt álló életrendjének, perspektíváinak és valamely társadalmi réteghez való hozzákötöttségének megváltoztatása, feloldása árán - olyan törekvése az egyénnek s a társadalomnak, amelyet a történelmi kritériumok szabta korlátok között az emberi szabadság kibontakoztatása érdekében ma és a jövőben is vállalnunk kell. Hadd emlékeztessék az andragógiai pszichológiában oly ismert krízis-elméletre, amely szerint az egyes életkorok között, mint e szakaszok összekötő kapcsolatai, bekövetkeznek az emberi életkrízisei, amelyeknek megszűnése illetve megszüntetése egyben feltétele a következő életkorok (fejlődési fok) elérésének. A lelki krízisek - e szerint az elmélet szerint - tisztán az ember belsejéből indulnak ki, s mintegy ösztönzői is az emberi művelődésnek. Az andragógiának egyik feladata átsegíteni az egyént (a felnőttet) valamennyi krízis perióduson. A krízis-elmélet bírálata nem feladatunk. Mint minden elméletben, még ha oly spekulatív is, sok valós elemet fedezhetünk fel, s élettapasztalataink felszínén a serdüléstől a klimaxig még igazolást is találhatna. Most azonban arról van szó, hogy - ha nem is a krízis-elmélet koncepcióján belül, de annak analógiájára - s nem tisztán az ember belsejéből kiindulva, hanem társadalmi körülményektől determinálva, a pályakényszer, illetve annak felismerése, az a tudat, hogy lehetőségeinket kimerítettük, valóban kritikus helyzet-

be sodorhat. S a társadalom más tényezőkkel együtt a permanens képzés rendszerével előzheti meg illetve oldhatja fel az ilyenfajta kríziseket.

Mindezt azért tárgyaltuk ilyen terjedelmesen, mert igazolni szeretnénk, hogy a pályamódosítás szükségességét, igényét nemcsak a termelés, tágabban: a gazdasági élet szempontjából kell megítélnünk, amely a technikai forradalom idején pályákat szüntet meg és pályákat hoz létre, illetve a pályákon belül változtatja meg a tevékenység jellegét, egyre inkább lehetetlenné téve annak az évezredes beidegződésnek érvényesülését, hogy a kiképzési szakasz gyermek- és ifjukorban végérvényesen megoldhatja a pályaválasztás és a pályára való előkészítés feladatát.

Ezek után a mobilitásról már csupán ennyit: Ferge Zsuzsa megállapítását kell idéznünk arról, hogy a mobilitás különböző csatornái közül egyre nő a megfelelő tudásszint, a végzettség megszerzésének, azaz az iskolának a szerepe. S ha ez így van, akkor az is igaz, hogy a mobilitás oktatási csatornáját a permanens képzés egész rendszere alkotja. Ebben a rendszerben a továbbképzési szakasz, szóval a felnőttoktatás pótló-továbbképző jellegével és tisztán továbbképző funkcióival együtt kap helyet.

A permanens szintetizálás

A termelés igényeit a permanens képzés - ha nem is máról-holnapra és nem játszi könnyedséggel de - teljesíteni tudja. Jól látható, megragadható igényekről van itt szó és elsődleges igényekről minden ország, minden társadalom fenntartása érdekében kifejlődő

igényekről. A képzés motivumai társadalmilag és egyénileg a gazdasági érdekekbe jól beágyazott és nagyon erős egzisztenciális motivumok. Azt hiszem, hogy ennek a folyamatnak a stratégiája elég gyorsan kialakulhat, sőt: már kialakulóban van. A fogyasztói társadalmakban a rohamos tudományos-technikai fejlődés igényeinek és a profitgazdálkodás gazdasági érdekeinek alávetve már el is nyomja a permanencia másfajta igényeit. S ezen kívül is: láthatóan jól és közvetlenül irányítható, megszervezhető és megszerkeszthető folyamatokról van szó, pontosan körülhatárolható célok és követelmények jelentkeznek mindig konkrétan és a realitás biztonságával.

De mi lesz a permanens szintetizálás igényeivel? Kézenfekvő stratégiai gondolat mindenképp az önképzésre apellálni. Pontosabban a kiképzési szakaszra és az önképzésre. Ha sikerül nyitottá tenni az iskolát és sikerül mind magasabb színvonalra emelni a tanulók cselekvési és gondolkodási képességeit, ha sikerül beléjük oltani azt a szemléletet, hogy - Varga Domokos szavaival - "a világ még nem kész", ha sikerül kifejleszteni bennük a permanens művelődés igényét és belső apparátusát - akkor megfelelően előkészíthetjük a társadalmat a permanens önképzésre s ennek legfőbb céljára, a műveltségi szintézisek megalkotására és a társadalmi, emberi cselekvések legmagasabb szintjeinek elérésére. Az iskola tulajdonképpen a művelődés láncreakcióinak elindítója lehet, melyeket - mert a termelés, a társadalom, az információs özőn, a művelődés intézményesített hálózata állandóan aktivizálja is - meg sem lehet állítani. E láncreakció egyes pontjain pedig bekövetkezik a szintetizálás. A közművelődés rendszerének (a legszélesebb érte-

lemben vett rendszernek) az a feladata, hogy ne hagyja kialudni az iskolában fellobbantott tüzet, szóval motiválnia kell, és az a feladata, hogy biztosítsa a művelődés forrásait, tálalja az ismereteket, közvetítsen a tudomány és a művelődni akaró tömegek között, szervezze a művelődés alkalmait.

De ehhez adottnak és kialakultnak kell tekintenünk az iskola társadalmi környezetét, különösen a családok nagyon rétegzett motiváló hatását, amelynek az iskolával együtt fontos szerep jut a művelődési igények kifejlesztésében és a tanulási indítékok kapcsán még a képzettségi szintek elérésében is, és azt kell gondolnunk, hogy a társadalomban meglévő műveltségi különbségek hatását az iskola már eredményesen ellensúlyozni tudja, optimális környezetnek kell tekintenünk azt a társadalmi környezetet, amelyben a közművelődés intézmény-rendszere működik. Hiszen mindezekkel számolnunk kell. Sem az iskola, sem a közművelődés apparátusai nem működnek légtüres térben. Bár számolnunk kell azzal is, hogy mind az iskola, mind a közművelődés apparátusai hatnak arra a térre, amelyben léteznek és állandóan formálják azt.

Nagyon absztrakt dolgok ezek. De éppen elvontságukkal hangsúlyozzák a kérdést: nem túl szép-e ez a stratégia? Nem túl absztrakt-e? Nem tulságosan is előrelátó-e vajon?

A kérdésekre nem tudok válaszolni. De nem is jelentenek ezek a kérdések többet annak hangsúlyozásánál, hogy a stratégiai cél eléréséig igen sok taktikai feladatot kell még megoldani mindig konkrét körülmények között, és az egymásra épülő taktikai huzások kidolgozásának - alig-alig - a kezdetén tartunk.

I r o d a l o m

A Debreceni II. Felnőttoktatási Tájértkezellet Jegyzőkönyve. Szerk.: Kakucsai Géza és Nagy Sándor. A Magyar Pedagógiai Társaság Debreceni Területi Tagozata kiadása, Debrecen, 1970. (Rota)

Csoma Gyula-Gellért László: Korszerűség és felnőttoktatás. Magyar Pedagógia 1967/2.sz.

Csoma Gyula: Permanens képzés avagy ut a jövőbe. Valóság, 1971/3.

Durkó Mátyás-Maróti Andor: Népműveléstudomány. Egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó, Bp. 1966.

Durkó Mátyás: Felnőttnevelés és népművelés. Tankönyvkiadó, Bp. 1968.

Daly Lenke: A felnőttoktatás feladatairól. Budapesti Nevelő 1970/1.

Ferge Zsuzsa: Társadalmi mobilitás, a társadalom nyitottsága. Valóság, 1969/6. sz.

Gazsó Ferenc-Várhegyi György: A műveltségi egyenlőtlenség és az iskola. Valóság, 1965/10.sz.

Gal, Roger: Hol tart a pedagógia? Gondolat, Bp. 1967.

Kiss Árpád: Műveltség és iskola. Akadémiai Kiadó, Bp. 1969.

Maróti Andor: Felnőttképzés- korunk szükséglete. Mj. Munka és művelődés. II. Nemzetközi Iskolán kívüli Felnőttoktatási Konferencia, Budapest, 1966. A TIT és a SZOT kiadása. Táncsics, Bp. 1967.

Országos Népművelési Konferencia, 1970. Előkészítő tanulmányok.

Az Országos Népművelési Tanács kiadása, Bp. 1970. II. kötet.

(Marx György gondolatait innen idéztük.)

Ötödik Nevelésügyi Kongresszus. A témabizottságok jelentései.

Bp. 1970. Fk. Péter Ernő (Rota). Vagy: Az V. Nevelésügyi Kongresszus Jegyzőkönyve. A Magyar Pedagógiai Társaság kiadása,

Bp. 1972.

Pethő Tibor: Szellemi papírzsebkendő. Magyar Nemzet, 1971.

junius 6.

Rubinstein, Sz. L.: Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, Bp. 1964. II. kötet.

Varga Domokos: A világ még nem kész! Élet és Irodalom, 1967.

május 13.